

**1º Congresso Internacional em Estudos da Criança**  
***INFÂNCIAS POSSÍVEIS, MUNDOS REAIS***  
Universidade do Minho - 2,3 e 4 Fevereiro de 2008

**Pensar as diferenças através do olhar de crianças e jovens**

Maria Teresa Pereira dos Santos  
*Escola Superior de Educação de Beja*  
[msantos@eseb.ipbeja.pt](mailto:msantos@eseb.ipbeja.pt)

**Resumo**

As representações da diferença em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos, a frequentarem o ensino básico e secundário na cidade de Beja, constituíram o objecto de estudo desta investigação cujos principais objectivos delineados foram: conhecer a representação que estas crianças e jovens têm da diferença, através da descrição de um outro que consideram diferente de si e compreender como concebem as relações com esse(s) outro(s). Consideraram-se como variáveis independentes a idade, o género e o nível académico dos pais dos sujeitos.

Um estudo exploratório (29 alunos) possibilitou ensaiar o primeiro instrumento utilizado - a narrativa escrita - que foi posteriormente aplicado a uma amostra de 607 alunos. Um ano depois, 85 destes sujeitos foram entrevistados. As técnicas de tratamento de dados centraram-se na análise de conteúdo (dos textos escritos e das respostas às questões colocadas na entrevista) e na análise estatística.

Os principais resultados indicaram haver diferenças significativas na representação da diferença e na relação com a mesma por parte destas crianças e jovens quando se cruzam os dados com as variáveis, idade, género e nível académico dos pais. Porém, ao analisarem-se os resultados gerais, o que se tornou saliente, quando os sujeitos descrevem o outro que consideram diferente de si, foram os aspectos relacionados com o comportamento e competências sociais, evidenciando o que será visto como relevante para se ser aceite ou rejeitado num dado grupo ou contexto.

De um modo geral, a representação deste outro tido como diferente apresentou-se como globalmente positiva pelo que, também, ao nível das relações, estas apontaram para o entendimento e satisfação mútuos, independentemente desse outro pertencer a categorias estereotipadas e discriminadas.

**Palavras-Chave:** Educação; Inclusão; Diferenças; Representação; Relações

## INTRODUÇÃO

Enquanto humanidade, acumulamos, hoje, um saber incomensurável e dominamos como nunca instrumentos tecnológicos com alto grau de sofisticação. Porém, perante o domínio do desenvolvimento humano e das relações interpessoais e grupais, as grelhas de leitura destas realidades apresentam-se mais difusas e, sem fronteiras definidas, são muitas as contradições com que nos debatemos.

Proclamamos a abertura ao Outro, a sua aceitação, mas encerramo-la quase sempre em determinados limites - desde que se conformem com as nossas normas e desde que não desequilibrem ou destruam o que organizámos a pensar em nós e naqueles com quem partilhamos crenças, valores, teorias, recursos. Parece, pois, haver com frequência um **mas** entre este **eu/nós** e **o(s) outro(s)**.

A escola pública reflecte a realidade social, heterogénea e diversificada, sendo chamada a responder com qualidade de forma a promover o potencial de crianças e jovens que se distinguem entre si relativamente a idade, género, nível social, económico, cultural, religioso, étnico, linguístico, competências, conhecimentos, capacidades e desenvolvimento (Ainscow, 1997; Morgado, 2003b, 2004; Rodrigues, 2001, 2006).

De entre uma gama completa de diferenças, há umas que assumem maior visibilidade e sobre as quais o sistema educativo exerce o seu controlo através da categorização que introduz e das medidas que implementa, regra geral, de carácter remediativo ou compensatório - mas, ainda assim, continua a não encontrar respostas ajustadas para um número significativo de alunos, revelando claramente a sua dificuldade em lidar com a(s) diferença(s) (Barroso, 2003; Canário, 2006; Niza, 1996).

Sabemos como a história da humanidade, desde a Antiguidade até aos nossos dias, está repleta de exemplos de segregação e aniquilação dos indivíduos e grupos que, pelos mais diversos motivos (e.g., idade, género, cor da pele, cultura, religião, deficiência, doença mental, orientação sexual, entre outros), não são considerados enquadráveis nos parâmetros definidos e aceites pelas sociedades (Morgado, 2003a; Rodrigues, 2001).

Este processo de inferiorização do Outro, tido como diferente e desviante, sobre o qual se construíram e continuam a construir as mais diversas representações, continua presente nas sociedades ocidentais contemporâneas, ainda que sob formas mais encobertas e subtis (França & Monteiro, 2004; Vala & Lima, 2003; Wang, 1997).

Isto não significa que não tenham sido grandes os esforços e muitos os caminhos trilhados para a eliminação desse jugo, quer pela iniciativa dos próprios ou de outros em seu nome e que, assim, abrem brechas nesses quadros normativos, afirmando-se pela sua diferença, através da “rebelião” ou da “inversão do estigma” (Stöer & Magalhães, 2001; Wieviorka, 2002).

Os desafios lançados pela Declaração de Salamanca no que se refere à construção de uma escola e educação inclusivas, exigem que se proceda a uma reconfiguração dos conceitos de diferença, bem como do papel da escola que se quer de qualidade para todos e onde cada um, aí, pode encontrar estímulo e condições para o desenvolvimento do seu potencial (Ainscow, 1997; Costa, 2006; Morgado, 2003a, 2003b; Porter, 1997; Rodrigues, 2006).

Com este trabalho pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre diversas acepções da diferença, partindo do olhar de crianças e jovens. Olhar esse, que estando, por ventura, menos contaminado

com um discurso técnico-científico, nos possibilitará expandir a reflexão em torno deste campo de análise.

## O REFERENCIAL TEÓRICO

### Conceptualizações sobre a(s) diferença(s)

Cada ser humano é único e portanto diferente dos outros da sua espécie, mas aquilo que o distingue dos demais nem sempre o conduz ao afastamento e à discriminação. Sendo a diferença a regra e não a exceção parece, contudo, haver diferenças mais profundas do que outras que desencadeiam com frequência mecanismos de forte rejeição daquele(s) que se afasta(m) de uma qualquer norma.

Vayer e Roncin (1992: 52) referem que: “O conhecimento de si próprio é, de um certo modo, um jogo dialéctico entre os dois pólos que caracterizam a presença do outro: a semelhança e a diferença”. Segundo os autores, as diferenças que aceitamos e as que não aceitamos dependem da forma como percebemos o outro, do sentimento de estranheza que nos desperta, mas também a estranheza do seu discurso, que interfere com o processo comunicacional, indispensável à compreensão. Quanto maior for esta, maior será, obviamente, a aceitação.

Como explica Rodrigues (2001: 21): “A vida em comunidade e o consequente estabelecimento de regras de convivência entre pessoas muito diferentes condiciona a latitude de aceitação das diferenças intra-individuais. As comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo consequentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e imprevisível”.

A diferença surge, assim, como fonte de insegurança do indivíduo e do grupo a que pertence, como algo ameaçador que pode conduzir à desregulação do seu mundo e do mundo social onde se inscreve e por isso, Wieviorka (2002: 17) sublinha: “A experiência da alteridade e da diferença foi, em todos os tempos, acompanhada de tensões e violências.”

Porque, de um modo geral, os indivíduos tendem ao conformismo com as normas sociais instituídas, das quais se apropriam, as atitudes face aos que se afastam da norma tenderão, igualmente, a assumir um carácter colectivo que naturaliza e legitima as reacções individuais.

Mas a norma, qualquer que ela seja, é sempre relativa e a diferença, por ela definida, é naturalmente “uma construção social historicamente e culturalmente situada” (Rodrigues, 2006: 78) e como reflectem Stöer e Magalhães (2001: 44) no seguinte excerto: “ [...] as *diferenças* foram delimitadas pelo pensamento ocidental, tal como este foi modelado pela matriz sociocultural da modernidade, como *objectos* do conhecimento científico, tendo sido, ao lado da Natureza, os homens e mulheres “outros”, as suas sociedades e respectivos quadros culturais remetidos para a condição silenciosa de *objectos* do conhecer ou para a pura e simples ‘anormalidade’.” Ao debruçar-se sobre “os outros”, esta visão ocidental, tende a despojar esses outros do seu conteúdo de sujeitos “iguais” a nós e reenvia-os para categorias desvalorizantes, geralmente baseadas em critérios biológicos, culturais ou sociais.

A propósito, por exemplo, das questões raciais, Vala e Lima (2003: 180) afirmam: “O discurso académico ou erudito sobre as raças humanas passou para a vida quotidiana e organizou-se numa representação social sobre as diferenças entre os humanos. Esta representação social associa os princípios da base biológica das culturas e das hierarquias raciais à ideia de que os grupos humanos

diferenciados geneticamente têm ascendências diferentes entre si e comuns dentro de cada grupo”. Consideram os autores que as classificações produzidas por este discurso científico são hoje mais subtis e aparentemente neutras, não deixando porém de fornecer parâmetros valorativos e hierarquizantes.

A reflexão sobre a alteridade e o reconhecimento do outro como diferente impõem-se no quotidiano das sociedades contemporâneas. O assumir do estatuto da diferença e da sua emancipação ou rebelião, de que nos falam Stöer e Magalhães (2001), exige outros modelos de análise que obrigam a rupturas com o conceito de normalidade. Estes autores defendem: “O que caracteriza actualmente as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural. É por isso que se deve falar de rebeliões das diferenças recusando o singular, como se as diferenças fossem Um” (Stöer & Magalhães, 2001: 45). É, de facto, graças aos movimentos de rebelião que os grupos estigmatizados têm, ao longo da história, conseguido a sua libertação e conquistado o lugar de cidadãos, muitas vezes através do que Wieviorka (2002: 39) considera como “inversão do estigma, processo no termo do qual uma identidade até então escondida, recalcada, mais ou menos envergonhada ou reduzida à imagem de uma natureza se transforma em afirmação cultural visível e assumida”.

A voz destes grupos e/ou a voz de outros em sua defesa têm contribuído para o esbater das fronteiras erguidas pelas sociedades. No entanto, esta é uma luta sempre presente, uma vez que o número de excluídos tem aumentado e a sociedade actual é, também ela, exímia em encontrar formas encobertas de segregação.

Não sendo fácil delimitar os contornos da(s) diferença(s), parece importante analisá-la(s) igualmente a partir do conceito de diversidade cultural, que desencadeou nos últimos anos a implementação, nas escolas, dos chamados programas de educação inter e multicultural (Cortesão, 2001; Leite, 1996; Peres, 2000). Porém, como refere Ornelas (2001), o próprio conceito tem evoluído da perspectiva restrita, do estatuto das minorias para uma acepção mais lata, que ao colocar em evidência o papel dos contextos na construção da diversidade individual e colectiva, apela a uma análise mais profunda, que ultrapassa seguramente o lado mais visível e “folclórico” da diferença, frequentemente o mais explorado, mesmo nos contextos educativos.

### **Eu e o Outro: representações e formas de relacionamento**

O conceito de representação tem sido amplamente utilizado em investigação e é aqui entendido como um processo sociocognitivo e socioafectivo, através do qual o sujeito atribui um sentido a objectos e acontecimentos, num trabalho de construção pessoal influenciado pelo contexto social (Vala, 1993, 1997).

A distinção entre o Eu e o Outro inicia-se em idades precoces, estando naturalmente associada ao processo de diferenciação e autonomização próprios do desenvolvimento (Coimbra, 1990; Costa, 1990).

Alguns investigadores encontraram aspectos distintos no modo como crianças de várias idades descrevem outras pessoas, com as mais novas a evidenciarem as características físicas e as mais velhas a salientarem os traços de natureza psicológica.

Segundo Schaffer (1996: 175-176), verifica-se que a evolução na **representação do Outro** segue a mesma tendência da **representação de Si**, ou seja, de, um modo mais concreto para um mais abstracto, e que a forma como se vêem os outros pode sintetizar-se em três etapas:

- 1) Até aos 7 anos as crianças descrevem os outros recorrendo essencialmente: às características externas – a sua aparência, as suas acções, o que possuem e onde vivem; quando há referência a aspectos psicológicos, usam termos globais como “simpático” ou “bom”, contudo usados de modo egocêntrico (“simpático para mim”); referem-se ao comportamento de *aqui e agora*, sem indicação de que representem atributos estáveis;
- 2) A partir dos 7-8 anos (a mesma idade em que se verificou haver uma mudança na auto-estima): as crianças começam a aumentar substancialmente o uso de traços de personalidade (e.g., “tímido”, “ansioso”, “esperto”) nas descrições de outros; continuam a descrever características físicas, mas assumem que há qualidades psicológicas que são estáveis - em todo o caso, estes traços psicológicos são apenas listados e não integrados numa imagem global da personalidade;
- 3) Na pré-adolescência: as descrições tornam-se mais sofisticadas; termos qualificadores como “às vezes” ou “bastante” aparecem; os juízos são relativos às situações e circunstâncias e há tentativas de resolverem as contradições no contexto da personalidade global do indivíduo; aumenta, também, a avaliação comparativa dos indivíduos relativamente a outros ou a um padrão social.

Tais diferenças são explicadas por recurso a modelos teóricos cognitivistas, que defendem estar essa mudança de perspectiva relacionada com as passagens para o período das operações concretas e para o das operações formais, de acordo com o modelo proposto por Piaget (Bee, 1998; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

Da mesma forma que se dá esta progressão na descrição do Outro, também ao nível das relações interpessoais se defende uma evolução semelhante, de um estágio egocêntrico para níveis de reciprocidade elevada (Coimbra, 1990; Durkin, 1995; Yoon, Barton & Taiariol, 2004; Youniss, 1999).

Qualitativamente diferentes são, também, o tipo de relações que crianças, jovens e adultos de ambos os géneros, estabelecem ao longo do seu percurso de vida, considerando-se que as raparigas desenvolvem uma maior orientação para a intimidade e plano relacional do que os rapazes (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Durkin, 1995; Haste, 1999).

Por outro lado, tem-se demonstrado que, no contexto escolar, as relações interpares de natureza mais violenta, como os fenómenos de provocação/vitimação (“*bullying*”), se dão com maior frequência no grupo masculino, enquanto nas agressões de tipo relacional, parece ser na percepção dos seus efeitos que as diferenças entre géneros se observam (Barnett *et al.*, 2004; Carvalhosa *et al.*, 2002; Gumpel & Meadan, 2000; Warden *et al.*, 2003; Yoon *et al.*, 2004).

Muitas investigações mostram, também, que as características dos grupos sociais a que as crianças e adultos pertencem, podem influenciar as atitudes e comportamentos nas relações com os outros e de como os seus efeitos podem ser nocivos para indivíduos e grupos minoritários de baixo estatuto social e geralmente discriminados (Carvalhosa *et al.*, 2002; França & Monteiro, 2004; Madge, 2001; Smith *et al.*, 1999; Vala, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003; Weinger, 2000).

Há, porém, um número significativo de autores que introduzem perspectivas optimistas e consideram que, apesar da aparente inevitabilidade dos estereótipos e dos processos de categorização dos outros, as atitudes preconceituosas e os comportamentos discriminatórios não são uma fatalidade (Deschamps, 2003; Macrae *et al.*, 2003; Nesdale *et al.*, 2003).

Daí que outros autores evidenciem os efeitos positivos que as estratégias de intervenção que se debruçam tanto sobre as competências cognitivas e relacionais dos sujeitos, como sobre as características dos contextos envolventes, possam ter para a aceitação do outro (Bigler, 1999; Houlette *et al.*, 2004; Levy, 1999).

## **A INVESTIGAÇÃO**

### **Problema e Contextualização**

Em muitos momentos da sua história, Portugal foi ao encontro do Outro, do Estranho, do Diferente em movimentos que tiveram tanto de atracção como de rejeição. Porém, nos últimos anos, tem sido escolhido como destino e é um Outro de vários continentes que aqui aporta.

Estes fluxos migratórios, concentrados essencialmente nos grandes centros urbanos, têm vindo a contribuir para um tecido social mais diversificado do ponto de vista linguístico e cultural, introduzindo novas dimensões ao conceito de diferença com que a escola tivera, até agora, que lidar.

A interioridade e periferia de Beja não a tornam impermeável a estes encontros, ainda que eles se dêem em menor escala. Em todo o caso, o confronto com o outro foi permanente, com particular destaque para a presença constante de populações nómadas de etnia cigana, que há décadas atravessam esta região.

Nas escolas, a Diferença começou por estar associada às classes sociais e ao contexto rural e/ou urbano de proveniência dos alunos, estendendo-se posteriormente às dificuldades escolares e à deficiência, às crianças institucionalizadas e às de etnia cigana.

Apesar de se não estar num meio dos mais diversificados, a diversidade existe e encontram-se situações em que alguns encarregados de educação procuram inscrever os seus educandos em escolas e turmas onde supostamente a “mistura” é menor (isto é, afastados de crianças de instituições ou de crianças oriundas de bairros degradados e de forte exclusão social), à semelhança do que acontece em bairros periféricos da região de Lisboa onde há, hoje, escolas em que a maioria dos alunos é negra, porque se assistiu a uma “fuga” dos alunos brancos para escolas de outras zonas.

Como é que se posicionam as crianças e os jovens face à diferença, como a vêem e de que modo se relacionam com ela, foram algumas das questões que se nos colocaram e que se procuraram abordar nesta investigação.

### **Objecto de Estudo e Objectivos**

As *representações da diferença* em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos, a frequentarem o ensino básico e secundário da cidade de Beja, constituíram o objecto de estudo e os objectivos gerais foram definidos em torno de dois eixos: *Concepções sobre a Diferença e Relações com a Diferença* com a seguinte formulação: a) Conhecer a representação que crianças e jovens têm da Diferença, através da descrição de um Outro que consideram diferente de si; b) Identificar a sua experiência no contacto

com a pessoa descrita, mas também com pessoas pertencentes a outros grupos, cuja diferença pode ser mais saliente nos meios escolar e social envolventes (e.g.: deficiência; cor da pele; etnia cigana ...); c) Compreender como concebem as relações com esse(s) outro(s); d) Verificar os pontos comuns e divergentes com a percepção que têm da opinião/attitudes dos seus pais, professores e pares; e) Analisar quais as fontes de influência que, na sua perspectiva, mais contribuíram para o modo como pensam.

### **Hipóteses e Variáveis**

Considerando os vários níveis etários (9, 12 e 15 anos), achou-se provável que a forma como os sujeitos viam a diferença (através da descrição do outro) e concebiam a relação com esse outro diferente, apresentasse características específicas e diferenciadas.

Se bem que relativamente ao género, as investigações consultadas não tivessem revelado o mesmo grau de consenso do que no que se refere à idade, considerou-se expectável a obtenção de padrões distintos por parte de rapazes e raparigas.

Do mesmo modo, entendeu-se como previsível que o nível académico dos pais dos sujeitos influenciasse o modo como estes percepcionavam e se relacionavam com a diferença.

As *variáveis independentes* tidas em conta foram: a *idade*, para a qual se definiram três grupos com o mesmo intervalo entre si (9, 12 e 15 anos); o *género* e o *nível académico dos pais* dos sujeitos, organizado em três grupos: Básico (frequência escolar de qualquer ano, do 1º ao 9º); Secundário (10º ao 12º ano) e Superior (habilitações acima do 12º ano). Como *variáveis dependentes* consideraram-se: a) as representações dos sujeitos sobre a natureza da(s) diferença(s) atribuídas ao outro; b) as relações tidas ou a estabelecer com esse(s) outro(s); c) os factores considerados como tendo influência na sua forma de pensar.

### **Metodologia**

Inscrita num modelo de matriz qualitativa, esta investigação procurou conhecer e compreender o pensamento dos sujeitos envolvidos, tendo o cuidado de lhes proporcionar a expressão livre e espontânea em contextos naturais.

Os instrumentos propostos – *narrativa* e *entrevista* - consideraram-se os mais indicados, tanto relativamente aos objectivos, como à população em estudo, constituída por crianças e jovens de diferentes idades, com níveis diversificados de competência, desenvolvimento e experiência.

O recurso às vias escrita e oral (meios de comunicação privilegiados pela cultura escolar) para a recolha de dados, ofereceu-se como a melhor forma de evidenciar a importância do discurso do sujeito na atribuição de sentido à sua experiência pessoal e social.

Enquanto instrumento de investigação psicológica e educacional, a utilização da narrativa é relativamente recente. Os defensores deste método partem do pressuposto de que o ser humano é um contador de histórias, que se descobre a si próprio e se revela aos outros através das histórias que conta, afigurando-se, assim, como um meio ideal de acesso à identidade e personalidade do indivíduo (Josselson et al., 2003; Liebliech et al., 1998).

O instrumento proposto, continha para além de elementos de identificação *escolar* (escola, ano e turma) e *pessoal* (nome, sexo, data de nascimento e nível escolar do pai e da mãe) as seguintes propostas:

1. *“Pensa numa pessoa muito diferente de ti e descreve-a”*
2. *“Inventa uma história onde tu e essa pessoa entram. És completamente livre de criares o local de acção, as personagens e as acções realizadas por elas”*

No que se refere à entrevista, optou-se pelo tipo semi-directivo, uma vez que se tinha já recolhido material escrito dos sujeitos a entrevistar, pretendendo-se, não só a verificação de algumas dessas informações, mas também o seu aprofundamento. Organizada em quatro blocos temáticos (Legitimação da Entrevista; Caracterização do Outro; Relação com o Outro; Influências no modo de Pensar e Sentir) foram, para cada um deles, definidos os objectivos específicos e os tópicos e/ou questões possíveis.

### **Tratamento de Dados**

As técnicas de tratamento de dados centraram-se na análise de conteúdo dos textos escritos e respostas às questões colocadas na entrevista e também na análise estatística com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Tendo em conta a natureza das variáveis (predominantemente nominais) foram utilizados os testes não-paramétricos do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) e o teste de Fisher como alternativa, quando não estavam reunidas todas as condições para o teste anterior (Maroco, 2003). Os resultados destes testes permitiram verificar se as diferenças encontradas eram ou não estatisticamente significativas, tendo considerado para o efeito, o nível de confiança de 95%, aceitando-se a Hipótese Nula ( $H_0$  - independência das variáveis) quando o seu valor era  $\geq 5\%$  e rejeitando-se quando esse valor era inferior.

Relativamente à primeira proposta na qual se solicitava a *Descrição de um Outro Diferente*, a análise de conteúdo foi feita da forma mais usual, ou seja, a partir dos indicadores discursivos, foram construídas as categorias e subcategorias (Bardin, 1991).

No que se refere à história construída pelas crianças e jovens (a narrativa propriamente dita), procedeu-se a uma análise de natureza holística, centrada quer no Conteúdo, quer na Forma, uma vez que interessava apreender o sentido dessa narrativa como um todo e identificar os temas mais relevantes para responder aos objectivos da investigação (Lieblich *et al.*, 1998).

### **Grelhas de Análise**

As respostas dos sujeitos a: *“Pensa numa pessoa muito diferente de ti e descreve-a”*, foram codificadas em sete categorias: *Atributos Físicos; Comportamento; Competências; Gostos e/ou Interesses; Aspectos Sócio-Culturais; Deficiência; Sexualidade* e para cinco delas consideraram-se também algumas sub-categorias, conforme se exemplifica em seguida:

#### **1. Atributos Físicos** (Sub-categorias: *Cor da Pele; Aspectos Faciais; Estrutura do Corpo*)

*Indicadores*: “preto como o carvão”; “é muito branco”; “olhos castanhos”; “é gordo como uma baleia”.

#### **2. Comportamento** (Sub-categorias: *Adequado ou Aceitável; Inadequado ou Censurável*)

*Indicadores*: “ela detesta se meter em conflitos”; “é raro cometer erros”; “não gosta que ninguém lhe chateie porque se não começava logo à batatada”; “não tem respeito por ninguém”.

#### **3. Competências** (Sub-categorias: *Intelectuais; Performance Físico-Motora; Sociais; Escolares*, em todas se considerou um nível alto e um baixo de realização):



*Intelectuais*: “é inteligente”; “Ele pensa rápido”; “não é muito inteligente”. *Performance Físico-Motora*: “joga melhor à bola do que eu”; “Sabe andar melhor de bicicleta do que eu”; “Não é la ‘grande espingarda’ no desporto”. *Sociais*: “É simpático[a]”; “Faz amigos muito facilmente”; “muito antipática”; “tímido[a]”. *Escolares*: “bom aluno”; “tira boas notas”; “tem mais negativas”.

**4. Gostos e/ou Interesses (o que gosta e não gosta)** (Sub-categorias: *Alimentação; Vestuário e Acessórios* (questões da Imagem); *Actividades Lúdicas e de Lazer*)

*Indicadores*: “o prato favorito dele é lasanha”; “ela veste-se muito diferente de mim ... de todas as pessoas ... é dread”; “gosta de brincar às barbies”; “É viciado na Playstation 2 e 1”.

**5. Aspectos Sócio-Culturais** (Sub-categorias: *Língua Materna; Origem/Nacionalidade; Etnia; Condições Económicas*)

*Indicadores*: “estranha ... a sua pronuncia em Português” [é de França]; “é de nacionalidade chinesa”; “é cigano[a]”; “é um rapaz com dificuldades económicas”; “é rico[a]”.

#### **6. Deficiência**

*Indicadores*: “é deficiente e tem muita dificuldade em mecher as pernas”; “ouve mal e às vezes temos de repetir as coisas até ele ouvir”.

#### **7. Sexualidade**

*Indicadores*: “já não é virgem”; “é rapaz e gostava de ser rapariga”; “parece-me a mim que é homo-sexual”.

### **Análise da narrativa**

As grelhas de análise das narrativas resultantes da proposta: *“Inventa uma história onde tu e essa pessoa entram. És completamente livre de criares o local de acção, as personagens e as acções realizadas por elas”*, foram as seguintes:

#### **Narrativa - Conteúdo**

(aspectos que evidenciam o modo como o sujeito vê e se relaciona com o outro)

##### **Categorias e sub-categorias**

1) **Papel do Outro** (principal vs secundário e positivo vs negativo); 2) **Comportamentos do Outro** (Ajuda; Fruição; Gentileza; Competição; Valentia; Censura; Fragilidade; Impotência; Rebeldia; Violência); 3) **Comportamentos do Narrador** (Ajuda; Fruição; Gentileza; Competição; Valentia; Censura; Fragilidade; Impotência; Rebeldia; Violência); 4) **Relações Afectivas entre o Narrador e o Outro** (Amizade; Amor; Solidariedade; Companheirismo; Paternalismo; Ciúme/Rivalidade; Raiva/Ódio; Impossibilidade de Relação); 5) **Relação de Poder entre o Narrador e a Pessoa Descrita** (Tipo Simétrico vs Assimétrico, em que o narrador ou o outro têm o poder)

#### **Narrativa - Forma**

(aspectos relacionados com a estrutura da história)

##### **Categorias e sub-categorias**

1) **Tipo de História** (Real; Inventada; Fantástica); 2) **Personagens** (Pessoas e Animais); 3) **Local** onde decorre(m) a(s) acção (ões) (Interior; Exterior; Em ambos; Indeterminado); 4) **Tempo** em que se dá a história (Presente; Passado; Futuro); 5) **Ambiente/Clima** da História (Protector; Ameaçador; Neutro); 6) **Final da História** (Moral; Feliz; Infeliz/Triste; Trágico; Castigo; Vingança; Despedida; Regresso a Casa; Fuga e/ou Desistência; Sem Final)

## Amostras

As amostras foram seleccionadas de entre os alunos nascidos em 1988, 1991 e 1994, a frequentarem o ensino básico e secundário da cidade de Beja. O Quadro 1 mostra a distribuição dos 607 estudantes, por género e grupo etário.

**Quadro 1 – Amostra: Idade e Género**

Género	Masculino	Feminino	Total
Idade			
9 anos	107 (51,2%)	102 (48,8%)	209 (34,4%)*
12 anos	115 (45,3%)	139 (54,7%)	254 (41,9%)*
15 anos	66 (45,8%)	78 (54,2%)	144 (23,7%)*
Total	288 (47,4%)*	319 (52,6%)*	607

\* Percentagens calculadas em relação a N = 607

Conforme é visível pelo quadro anterior, o grupo de 12 anos é maioritário face aos outros, bem como o grupo feminino perante o masculino.

No Quadro 2 apresenta-se a caracterização do grupo de 85 alunos entrevistados, que foi extraído da amostra inicial de 607, referenciada anteriormente. Verifica-se que o grupo mais numeroso é o mais jovem e o masculino.

**Quadro 2 - Entrevistados: Idade e Género**

Género	Masculino	Feminino	Total
Idade**			
10 anos	16 (50,0%)	16 (50,0%)	32 (37,6%)*
13 anos	14 (46,7%)	16 (53,3%)	30 (35,3%)*
16 anos	14 (60,9%)	9 (39,1%)	23 (27,1%)*
Total	44 (51,8%)*	41 (48,2%)*	85

\* % de N=85

\*\* ao surgirem agora os grupos de 10, 13 e 16 anos, deve-se ao facto da entrevista ter sido efectuada um ano depois.

## RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

### Descrição do Outro

A *descrição do Outro tido como Diferente* (Quadro 3) é feita pela maioria dos sujeitos recorrendo a características do *Comportamento* (64,7%), seguido pelos *Atributos Físicos* (57%) e *Competências* (45,3%).

Por sua vez, na entrevista, esta sequência surge ordenada pelos aspectos associados ao *Comportamento* (34,1%), seguido das *Competências* (32,9%) e dos *Atributos Físicos* (24,7%).

**Quadro 3 - Descrição do Outro: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
	<b>N = 607</b>		<b>(entrevista)</b>	<b>N = 85</b>
<b>Atributos físicos</b>	346	<b>57,0%</b>	21	<b>24,7</b>
<b>Comportamento</b>	393	<b>64,7%</b>	29	<b>34,1</b>
<b>Competências</b>	275	<b>45,3%</b>	28	<b>32,9</b>
<b>Gostos e Interesses</b>	153	25,2%	8	9,4
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	30	5,0%	12	14,1
<b>Deficiência</b>	8	1,3%	7	8,2
<b>Sexualidade</b>	5	0,8%	1	1,2

**Descrição do Outro e Idade**

Quando se analisam estes dados na relação com o grupo etário (Quadro 4) aqueles que descrevem o Outro através dos *Atributos Físicos* são principalmente as *crianças de 9 anos* (73,2%) e esta situação decresce com a idade (57,9% nos 12 anos e 31,9% no grupo de 15), observando-se o oposto com as categorias *Comportamento* (9 anos com 51,2%, 12 anos com 68,9% e 15 com 77,1%) e *Competências* (9 anos com 34%, 12 com 51,2% e 15 com 51,4%).

Os mais novos revelam também uma maior tendência para descreverem o outro através de indicadores das categorias *Gostos e Interesses* e dos *Aspectos Sócio-Culturais*. Os resultados do teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), sendo  $\leq 0,05$ , confirmaram a dependência destas respostas relativamente à idade dos sujeitos.

**Quadro 4 - Descrição do Outro e Idade**

<b>Categorias</b>	<b>Idade</b>	<b>9 anos</b>	<b>%</b>	<b>12 anos</b>	<b>%</b>	<b>15 anos</b>	<b>%</b>
		<b>N = 209</b>		<b>N = 254</b>		<b>N = 144</b>	
<b>Atributos Físicos</b>		153	<b>(73,2%)</b>	147	(57,9%)	46	(31,9%)
<b>Comportamento</b>		107	(51,2%)	175	(68,9%)	111	<b>(77,1%)</b>
<b>Competências</b>		71	(34,0%)	130	(51,2%)	74	<b>(51,4%)</b>
<b>Gostos e Interesses</b>		70	<b>(33,5%)</b>	54	(21,3%)	29	(20,1%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>		18	<b>(8,6%)</b>	8	(3,1%)	4	(2,8%)
<b>Deficiência</b>		3	(1,4%)	2	(0,8%)	3	<b>(2,1%)</b>
<b>Sexualidade</b>		0	(0,0%)	4	<b>(1,6%)</b>	1	(0,7%)

Também na entrevista (Quadro 5), se verifica que, em termos percentuais, e no que se refere aos *Atributos Físicos*, estes são predominantes nas descrições do grupo mais novo e vão diminuindo à medida que se progride na idade (10 anos com 31,3%; 13 anos com 26,7% e 16 anos com 13%), inversamente ao que sucede para os aspectos ligados ao *Comportamento* (16 anos com 47,8%; 13 com 36,7% e 10 com 21,9%) e *Competências* (16 com 43,5%; 13 com 43,3% e 10 com 15,6%).

Tais resultados apresentaram-se idênticos aos obtidos nas respostas escritas (recolhidas um ano antes e sistematizadas no Quadro 4), ainda que na situação de entrevista, as diferenças estatisticamente significativas se tivessem cingido à categoria *Competências*.

As discrepâncias (menos diferenças significativas) entre as respostas dadas com um ano de intervalo, podem se devam ao facto dos sujeitos estarem mais velhos e isso ter contribuído para um olhar mais amadurecido sobre o Outro. Por outro lado, no interior de algumas categorias foram outras

as sub-categorias que emergiram (e.g.; na escrita, as *Competências* dominantes foram as *sociais facilitadoras da interação*, enquanto na entrevista foram as *inibidoras dessa interação*), tornando estas diferenças quantitativas, qualitativamente distintas.

**Quadro 5 – Entrevista: Descrição do Outro e Idade**

<b>Categorias</b>	<b>Idade</b>	<b>10 anos N = 32</b>	<b>%</b>	<b>13 anos N = 30</b>	<b>%</b>	<b>16 anos N = 23</b>	<b>%</b>
<b>Atributos Físicos</b>		10	<b>(31,3%)</b>	8	(26,7%)	3	(13,0%)
<b>Comportamento</b>		7	(21,9%)	11	(36,7%)	11	<b>(47,8%)</b>
<b>Competências</b>		5	(15,6%)	13	(43,3%)	10	<b>(43,5%)</b>
<b>Gostos e Interesses</b>		3	(9,4%)	1	(3,3%)	4	<b>(17,4%)</b>
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>		5	<b>(15,6%)</b>	4	(13,3%)	3	(13,0%)
<b>Deficiência</b>		6	<b>(18,8%)</b>	1	(3,3%)	0	(0,0%)
<b>Sexualidade</b>		0	(0,0%)	0	(0,0%)	1	<b>(4,3%)</b>

Quando comparamos a descrição escrita feita um ano antes, na entrevista, apenas se mantém o facto de serem os mais velhos a falarem da *Sexualidade* como elemento distintivo e os mais novos a focarem os *Aspectos Sócio-Culturais*. No que se refere às categorias *Gostos e Interesses* e à *Deficiência*, a situação inverteu-se e se a primeira tinha dominado o discurso escrito dos mais novos, é agora mais enfatizada pelos mais velhos, acontecendo precisamente o oposto com a última categoria referida.

Os dados que temos vindo a expor confirmam as conclusões de outros estudos que fundamentam a hipótese de que as crianças mais jovens descrevem outros essencialmente em termos de características externas e superficiais, enquanto os mais velhos tenderão a fazê-lo de modo mais abstracto e recorrendo com maior frequência a características internas e psicológicas (Bee, 1998; Livesley, & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

### **Descrição do Outro e Género**

Os resultados apresentados no Quadro 6 mostram algumas diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere à descrição do Outro. Os elementos do sexo masculino fazem-no, usando mais indicadores das categorias *Atributos Físicos*, *Gostos e Interesses*, *Deficiência* e *Sexualidade*, enquanto o grupo feminino parece atribuir maior importância aos aspectos do *Comportamento* e *Competências*, embora em ambos, surjam em primeiro lugar descrições pelo *Comportamento*, seguidas dos *Atributos Físicos* e *Competências*.

Só no que se refere às categorias *Competências* e *Sexualidade*, as respostas dos indivíduos são consideradas (pelo resultado do teste estatístico) dependentes do género.

Também na entrevista, verificamos que em termos percentuais há aspectos distintos na forma como rapazes e raparigas descrevem o Outro (Quadro 6). Em todo o caso, os resultados estatísticos confirmam ser a diferença significativa apenas na categoria *Competências*, estando, nesta situação, em maior evidência no discurso dos rapazes.

Comparando com as respostas escritas, as raparigas tinham então superado os rapazes na valorização das *Competências*, onde se tinha verificado haver dependência relativamente ao género. É preciso, contudo, lembrar que as competências sociais aqui mencionadas são, predominantemente,

as impeditivas da interação, enquanto um ano antes, tinham sido as facilitadoras e este detalhe pode explicar uma forma particular de olhar para o Outro.

**Quadro 6 - Descrição do Outro e Género**

<b>Género</b>	<b>Masculino N = 288 (escrita)</b>	<b>Feminino N = 319 (escrita)</b>	<b>Masculino N = 44 (entrevista)</b>	<b>Feminino N = 41 (entrevista)</b>
<b>Categorias</b>				
<b>Atributos Físicos</b>	174 (60,4%)	172 (53,9%)	14 (31,8%)	7 (17,1%)
<b>Comportamento</b>	175 (60,8%)	218 (68,3%)	13 (29,5%)	16 (39,0%)
<b>Competências</b>	117 (40,6%)	158 (49,5%)	17 (38,6%)	11 (26,8%)
<b>Gostos e Interesses</b>	77 (26,7%)	76 (23,8%)	6 (13,6%)	2 (4,9%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	14 (4,9%)	16 (5,0%)	4 (9,1%)	8 (19,5%)
<b>Deficiência</b>	6 (2,1%)	2 (0,6%)	3 (6,8%)	4 (9,8%)
<b>Sexualidade</b>	5 (1,7%)	0 (0,0%)	1 (2,3%)	0 (0,0%)

### **Descrição do Outro e Nível Académico dos Pais**

No que diz respeito ao nível académico dos pais das crianças e jovens inquiridos, embora se tenham observado alguns aspectos distintos, a única diferença estatisticamente significativa (tanto na descrição escrita, como na entrevista) deu-se na categoria *Gostos e Interesses*, com maior incidência no discurso daqueles, cujos pais possuem um nível de estudos superior.

Tendo em atenção que os aspectos mais referenciados nesta categoria dizem respeito às Actividades Lúdicas e de Lazer e ao Vestuário/Acessórios, é possível que a um grau académico mais elevado, corresponda um melhor nível de vida e um diferente acesso a informações e eventos, que levem, por sua vez, as crianças e jovens deste grupo a valorizarem mais este tipo de coisas.

### **Afinal quem é este Outro? Será assim tão diferente?**

O Outro é um amigo ou alguém da família para 38% dos sujeitos, como o ilustra os seguintes textos:

“A pessoa que eu pensei é o meu amigo R. J. Anda comigo na escola, na mesma sala. Tem cabelos aos caracóis, tem a pele diferente de nós e olhos castanhos. Todos somos diferentes, mas somos todos amigos. Eu tenho a pele branca e ele tem a pele mais escura, eu tenho olhos castanhos e ele igualmente, eu tenho cabelo castanho e ele também” (A73, rapaz, 9 anos).

“Chama-se H ... e é a minha melhor amiga, Ela é a minha melhor amiga, zangamo-nos muitas vezes, mas no fundo há uma amizade profunda entre nós. Ela e eu temos opiniões diferentes não somos iguais. A mãe dela veio de Angola (de Luanda) e fui eu a primeira pessoa que me tornei amiga dela. Desde os 3anos que somos diferentes e acho que nunca vamos mudar” (A 135, rapariga, 9 anos).

Estes, e tantos outros testemunhos idênticos, levam a pensar que, para estas crianças e jovens, o **mais importante não é tanto o como o Outro é, mas o que significa.**

É interessante também observar que, em muitas situações, ao descreverem o Outro, alguns sujeitos sentem necessidade de falarem de si próprios e de estabelecerem comparações entre Si e o Outro, como o revelam os seguintes exemplos:

“A A. é muito diferente de mim, talvez porque eu sou rapaz e ela é rapariga e por isso não tenha tido nunca a mesma liberdade que eu.

Fisicamente as diferenças são muito claras, Ela é baixa e eu sou alto, a A. tem olhos verdes e eu castanhos, eu tenho mais queda para o desporto e Ela não gosta nada de desporto... Psicologicamente Ela é simpática, sensível, frágil, difícil de socializar eu já sou mais fácil de conhecer de falar e não sou nada frágil embora também sensível" (C115, rapaz, 15 anos).

"Ela é muito minha amiga, é carinhosa, nada egoísta, muito simpática e é a melhor avó de todas. Ela gosta muito de toda a família e não mostra preferências entre diferentes pessoas, o que é muito bom e simpático da parte dela.

Eu próprio, por exemplo, e, sinceramente, não gosto muito disso, não consigo evitar mostrar um bocadinho de preferência pela minha calma e simpática prima I. do que pela minha rabugenta e manhosa, embora seja muito minha amiga quando lhe convém, prima M." (B56, rapaz, 12 anos).

"A pessoa que eu vou descrever é uma das minhas melhores amigas, ou seja, eu gosto muito dela mas isso não quer dizer que seja "igual" à mesma.

Ela é muito simpática, mas enquanto eu quando não gosto de uma pessoa digo-lhe, ela tem uma grande necessidade de parecer bem a toda a gente, inclusive a essa pessoa (mesmo que não goste dela). Ela tem muita pouca responsabilidade e chega sempre atrasada (o que é uma característica que me enerva muito porque eu odeio chegar atrasada). Não mostra as suas opiniões, nem as defende, aceita as dos outros. Mas uma das características que eu mais gosto nela é ser pensativa, engraçada e muito minha amiga" (C134, rapariga, 15 anos).

É também frequente encontrarem-se, nas descrições do Outro, a referência ao que têm de comum e semelhante e não só ao que é dissemelhante, conforme parece ser evidente nestes excertos:

"Esta pessoa que estou a pensar é diferente de mim a nível físico (cor de pele, estilo de roupa, etc) como psicologicamente. Esta rapariga é impulsiva pensa mais no divertimento que nos estudos, é despegada dos bens materiais ou seja segue mais o coração que a razão. No entanto temos algo em comum somos extremamente divertidas" (C73, rapariga, 15 anos).

"Depois de ter pensado muito pensei em descrever um grande amigo meu o P.

Esta pessoa é muito irreverente e isso é uma das coisas que eu gosto mais nele. Temos mais ou menos os mesmos gostos e quando ele necessita de ajuda eu procuro sempre ajudá-lo como ele a mim, ele mora ao pé de mim, é magro, é alto e tem um problema que quando chega aos testes não se consegue lembrar de nada mesmo estudando antes dos testes. De vez em quando eu vou à casa dele brincamos, estudamos, jogamos computador. Espero que esta amizade continue" (B68, rapaz, 12 anos).

Particularmente no grupo dos mais velhos, a descrição do Outro é feita, muitas vezes, tanto nos seus aspectos positivos como negativos, tentando assim, mostrar as contradições do ser humano, conforme é visível neste texto:

"A pessoa que vou descrever é do sexo masculino. Esta pessoa fisicamente é alta, tem olhos claros, cabelo castanho.

É uma pessoa que está sempre bem disposta, é muito simpática mas só com certos amigos, não gosta muito de falar sobre a sua vida, é reservada mas é extremamente carinhosa, quando magoa alguém, por vezes é fria e não reconhece que erra, para ela, ela é que está certa.

É amiga dos seus amigos ajuda sempre em qualquer altura" (C138, rapariga, 15anos).

Por outro lado, o significado atribuído ao Outro para o desenvolvimento de Si é outra constatação no discurso dos adolescentes e a narrativa que a seguir se transcreve, evidencia bem isso:

"Esta pessoa que eu conheço deu-se muito bem comigo, nos últimos 3 anos e apesar de agora estarmos mais afastadas, mesmo por não estarmos na minha turma, continuo a admirá-la bastante.

E sei que muito mudou em mim, ela mudou-me. Tornou-me numa pessoa menos pacata, menos caladinha. Agora sou capaz de falar, de dizer aquilo que penso sem ter medo de que vou dizer, sinto que estou "mais forte" por dentro.

Muito mudou em mim, desde que eu a conheci. Cheguei a discutir com ela algumas vezes porque tínhamos ideias diferentes sobre determinados aspectos e achávamos que tínhamos as duas razão. Apesar das pessoas terem medo de arriscar, na mudança, na diferença, eu

arrisquei e não estou nada arrependida, posso dizer que grande parte da pessoa que sou devo-o a ela” (C111, rapariga, 15 anos).

A tendência para uma maior abstracção e uma posição mais filosófica perante o assunto, encontra-se igualmente no grupo mais velho, de que é exemplo esta descrição:

“Todos os seres humanos são diferentes, cada um tem qualidades e defeitos individuais, que porém, podem ser semelhantes aos de outros seres humanos.

Todos os meus amigos são diferentes, tanto física como psicologicamente, apesar de partilharmos ideias parecidas acerca de diversos assuntos, não somos totalmente semelhantes. Esta situação é encarada por nós, seres individuais, também dentro da própria família, conhecidos e pessoas que não conhecemos” (C130, rapariga, 15 anos).

Também a afirmação da sua Diferença face ao Outro é uma outra componente do discurso de jovens mais velhos, conforme esta afirmação revela:

“Não posso nomear alguém que seja muito diferente de mim, pois eu é que sou diferente de todos” (C58, rapaz, 15 anos).

### **Relações com a Diferença**

Verificou-se que a uma imagem globalmente positiva do Outro também correspondeu o desempenho de um *papel positivo na história* narrada pelos sujeitos e os *comportamentos*, tanto do *Outro* como do *Narrador*, foram, na sua maioria, os de *Fruição*, pondo em evidência, o prazer de realizar actividades em conjunto, pelo que as *relações* entre ambos se inscreveram predominantemente nos campos do *Companheirismo* e *Amizade* e num plano *simétrico*.

O ambiente *Protector* que emerge da maior parte das narrativas, bem como o final *Feliz*, reforçam este quadro bastante harmonioso que viemos a encontrar nas histórias contadas e reflectem, em nosso entender, uma orientação dos sujeitos para o encontro e entendimento com o outro, fazendo jus a toda a investigação que afirma o sujeito como ser social competente.

Também nas entrevistas, a maioria dos sujeitos (58,8%) declarou ter com a pessoa descrita uma relação *Boa/Normal* e ser sua convicção, que, tanto os pais como os professores e colegas se relacionariam exactamente da mesma forma que eles próprios, revelando, assim, estarem em sintonia com as pessoas que lhes são próximas e com quem partilham espaços físicos e relacionais.

### **Relações com a Diferença e Idade**

A idade revelou-se, também aqui, um factor determinante, com o *papel principal positivo* a figurar predominantemente nas narrativas dos *mais novos* (9 e 12 anos) e sendo o *papel negativo* (principal e secundário) superior nos *grupos etários de 12 e 15 anos*.

Nos *comportamentos do Outro* relacionados com a *Fruição* é clara a diminuição deste com o avanço da idade, na mesma medida em que aumentam os comportamentos de *Ajuda*, *Rebeldia*, *Violência* (particularmente no grupo de 15anos). Já no que se refere aos *comportamentos do Narrador*, os mais novos realçaram os de *Fruição*, *Competição*, *Violência* e os mais velhos, os de *Ajuda*, *Censura*, *Impotência*.

Tais dados parecem revelar formas distintas de lidar com o comportamento do Outro, que nos remetem para estratégias de negociação interpessoal e de resolução dos conflitos assentes em lógicas distintas, com respostas de maior confronto (físico ou verbal) nos mais novos e as de carácter mais racional, nos mais velhos (Gumpel, & Meadan, 2000; Schaffer, 1996; Selman, 1980, citado por Coimbra, 1990).

Quanto às relações de tipo afectivo, é no grupo de 12 anos, que encontramos um maior número de relações de *Raiva/Ódio* e *Ciúme/Rivalidade* e no grupo de 15 anos, a constatação da *Impossibilidade* de se relacionarem com o Outro, muitas vezes porque houve tentativa de que o Outro mudasse, mas isso não aconteceu e o narrador mostra-se impotente perante a situação e desiste.

Já no que diz respeito às *relações de poder*, as de tipo *simétrico* predominaram nas narrativas dos mais novos e as *assimétricas* nas dos mais velhos, confirmando-se a dependência relativamente à idade. É também nas histórias dos mais velhos que surgem um maior número de personagens, a indiciar a importância do alargamento da rede social e da força do grupo. Estes resultados configuram, igualmente, o percurso evolutivo do sujeito, à medida que as exigências das trocas relacionais se tornam mais complexas e o confronto com a realidade intra e interpessoal é maior (Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Lease et al., 2002).

### **Relações com a Diferença e Género**

No grupo feminino, observou-se que ao Outro é, com mais frequência, atribuído um desempenho *negativo*, quando se comparam os dados com as histórias construídas pelos elementos masculinos.

No que diz respeito ao *comportamento do Outro*, as diferenças entre os dois grupos, situaram-se num maior destaque dado, por parte dos rapazes, aos comportamentos de *Competição*, *Valentia*, *Violência*, mas também *Fragilidade* e as raparigas a incidirem particularmente nos de *Rebeldia*. Só relativamente aos de *Rebeldia* e *Violência* se confirmou a dependência em relação ao género.

Esta diferença pode ter a ver com o facto de os sujeitos terem descrito com maior frequência membros do seu género e por conseguinte, representar um ângulo de visão distinto sobre o comportamento do Outro. Há estudos que indicam terem as raparigas uma opinião mais enviesada face ao seu género, considerando-o mais pró-social (Warden et al., 2003).

Nos *comportamentos* exibidos pelo *Narrador*, as diferenças observaram-se nos comportamentos de *Competição*, *Violência*, *Valentia*, *Rebeldia* (maior enfoque nas narrativas dos rapazes) e nos comportamentos de *Fruição*, *Censura*, *Fragilidade*, *Impotência* (mais enfatizadas pelas raparigas). Tais diferenças revelaram-se estatisticamente significativas e parecem-nos indicadoras de formas diversas de reacção ao comportamento do Outro, com as raparigas mais críticas desse comportamento (na medida da *Rebeldia* relatada) mas também a expressarem com mais facilidade as suas fraquezas e incapacidade para lidar com muitos dos comportamentos sobre os quais às vezes procuram exercer influência no sentido da alteração dos mesmos.

No plano relacional encontrámos alguns aspectos distintos entre os elementos do grupo masculino e feminino, situam-se essencialmente no tipo de relações de *Paternalismo*, *Amor*, *Ciúme/Rivalidade* (em maior evidência nas narrativas das raparigas) e no de *Raiva/Ódio* e *Companheirismo* (em maior destaque nas histórias dos rapazes). Também aqui se confirmou a dependência entre a variável género e as respostas dos sujeitos. É igualmente, no grupo feminino que as relações *assimétricas* são superiores, sendo a diferença relativamente ao grupo masculino considerada estatisticamente significativa. Mais uma vez, estas diferenças ajudam a configurar formas distintas de relacionamento interpessoal (Haste, 1999; Yoon et al., 2004).

O final **Feliz** domina as histórias de ambos os grupos, ainda que com maior relevância nas do grupo feminino. Mas é igualmente neste grupo que se evidenciam os finais de tipo *Moral*, *Infeliz/Triste*, *Castigo*, já que as histórias do grupo masculino acabam mais frequentemente de forma *Trágica* e em



*Vingança*, o que parece reforçar a tese do uso de diferentes estratégias de resolução de conflitos, com eles a usarem mais formas físicas e viradas para o exterior e elas a assumirem o papel de “autoridade” (apelo da *Moral* e do *Castigo*) ou a virarem-se para dentro, no caso da infelicidade e tristeza.

### **Relações com a Diferença e Nível Académico dos Pais**

Não se encontraram diferenças significativas em nenhuma das dimensões analisadas, contudo perspectivaram-se alguns elementos distintos e por exemplo, no que se refere aos *Comportamentos do Outro*, estão em maior *evidência* os de *Fruição*, *Fragilidade* e *Violência* nas narrativas do grupo de crianças e jovens com pais com habilitações escolares de nível básico. Já nas histórias dos que se situam no escalão secundário essa incidência recai nos de *Ajuda* e *Competição*, enquanto os do grupo, cujos pais possuem nível superior de estudos, enfatizam os de *Valentia* e *Rebeldia*.

Também relativamente aos *Comportamentos do Narrador* se observaram alguns aspectos diferenciados, e se no grupo com nível superior de estudos são os comportamentos de *Ajuda*, *Valentia*, *Censura*, *Violência* que estão em foco, no grupo secundário evidenciam-se os comportamentos de *Fruição*, *Gentileza*, *Competição*, *Fragilidade*, *Impotência* e no grupo, cujos pais têm nível escolar básico, os comportamentos de *Rebeldia*.

Os comportamentos exibidos pelo Narrador parecem, no grupo pertencente ao nível superior, estar identificados com uma posição de maior poder, o que numa análise mais qualitativa, poderíamos entender à luz da percepção de um estatuto social dominante (Lease, et al., 2002).

### **Quando a Diferença assume maior saliência**

A entrevista serviu-nos, ainda, para aprofundar as intenções e atitudes dos sujeitos perante outros que se inserem em grupos geralmente estereotipados e estigmatizados.

### **A Cor da Pele**

A cor da pele, inscrita na categoria Atributos Físicos, foi apontada como factor diferenciador entre Si e o Outro aquando da descrição escrita, apenas por 7,6% dos sujeitos, enquanto nas entrevistas, essa percentagem foi de 12,9%. Confrontados com a forma como se relacionariam com pessoas doutra cor (nomeadamente, negra), cerca de 90% dos entrevistados considera que esse facto não teria qualquer importância e que a relação seria boa, não se tendo registado diferenças significativas em função da idade, género e nível académico dos pais.

Pelo menos um terço dos entrevistados refere ter tido colegas ou ter amigos dessa cor e este foi, de longe, o tipo de diferença que recolheu o maior grau de concordância.

### **A Etnia Cigana**

Perante o grupo de etnia cigana, foi menor a unanimidade e embora a maioria dissesse que a relação dependia do comportamento do Outro e que seria, portanto, uma relação de tipo *Condicional* (35,3%) e para 32,9% dos sujeitos seria *Boa/Normal*, muitos referiram que essa relação seria *Difícil* (27,1%), com a argumentação de que as pessoas deste grupo étnico apresentam comportamentos mais agressivos e marginais ao sistema, sem respeitarem as regras da sociedade onde vivem e que só assim permanecem porque não querem mudar, nem se integrar. Este é, aliás, um tipo de

argumentação, que tem sido observado por diversos autores quando analisam as representações sobre o povo cigano em vários países europeus (Chulvi, & Pérez, 2003; Liégeois, 2001).

Ainda que os resultados dos testes estatísticos não tenham confirmado a dependência entre o tipo de relações com a pessoa de etnia cigana e as variáveis idade, género e habilitações académicas dos pais, foi relativamente a pessoas deste grupo que os sujeitos se manifestaram de forma mais negativa e preconceituosa e, de facto, estudos efectuados noutras regiões do País com populações adultas, revelam que a minoria étnica cigana é a mais rejeitada e discriminada (Fonseca et al., 2005; Mendes, 2005).

### **A Deficiência**

Em muitas turmas onde encontrámos crianças com deficiência ou algum tipo de apoio especializado, verificou-se que tais alunos não foram escolhidos pela maioria dos colegas na descrição do Outro tido como diferente. Questionámo-nos se estes alunos não eram vistos como diferentes ou se, pelo contrário, lhes eram indiferentes.

Verificámos que, na entrevista, em resposta à descrição de uma pessoa diferente foi maior a percentagem de casos com deficiência apontados espontaneamente, do que acontecera aquando da recolha do material escrito, tendo sido salientado pelo grupo mais novo.

A maior parte dos entrevistados pensa que teria com a pessoa com deficiência, uma relação de tipo *Boa/Normal*, ou seja, como com outra pessoa qualquer (configurando o que Phtiaka, 2005, enquadrou no “Modelo dos Direitos Humanos”), ou uma relação de *Apoio/Ajuda* ao outro (equiparado ao “Modelo Caritativo”, Phtiaka, 2005), surgindo esta última em maior evidência nas respostas do grupo masculino e mais novo, embora essa diferença não se tenha revelado significativa. Esta preocupação com a ajuda ao outro por parte dos rapazes, parece contrariar os dados de outros estudos que a situam mais no campo feminino (Laws, & Kelly, 2005).

Algumas investigações indicam, também, que as crianças mais novas demonstram atitudes mais positivas face à integração de crianças com deficiência (Lewis, 1995; Phtiaka, 2005), facto que os nossos dados não evidenciaram, pois a maioria dos sujeitos, independentemente do grupo etário, do género e habilitações académicas dos pais, demonstrou uma opinião positiva relativamente às pessoas com deficiência, fruto dos contactos em contextos de socialização (família e escola) promotores da aceitação desse tipo de diferença, reconhecido pelos próprios alunos.

### **A Violência**

Porque a violência na escola existe e, em volta dela, muitos têm sido os estudos desenvolvidos, mas também porque os comportamentos inadequados (apontados aquando da descrição do Outro, se bem que em muitas situações eles estão mais relacionados com Indisciplina e Rebeldia do que Violência) foram realçados por um número considerável de sujeitos da nossa amostra, quisemos saber o que pensavam das pessoas que exibissem comportamentos de violência (física ou verbal).

Apenas um quarto dos entrevistados afirmou ter tido contacto com pessoas violentas e a maioria considerou *Impossível* (44,7%) ou *Difícil* (22,4%) essa relação. Curioso foi o facto de alguns (14,1%) referirem que desenvolveriam uma relação de *Ajuda/Apoio* ao Outro, procurando contribuir para uma eventual mudança e um comportamento mais ajustado dos indivíduos em questão, o que revela, em

nossa opinião, uma certa maturidade, uma vez que reconhecem que o comportamento pode alterar-se por influência de factores externos (outras pessoas ou circunstâncias).

### **O Nível Económico**

Como sabemos que muitas vezes nas escolas há alunos que são excluídos do grupo de pares pelo facto de não terem objectos ou não vestirem roupas de marca e também porque este assunto emergira em algumas das descrições e narrativas elaboradas pelos sujeitos do estudo, procurámos abordar a questão pelo lado do relacionamento com pessoas doutros níveis económicos.

Os dados obtidos revelaram que, para a maioria ( $\geq 80\%$ ) isso não representava um obstáculo à relação com o Outro e não foram encontradas diferenças significativas em função da idade, género e nível escolar dos pais. Ainda assim, alguns (12,9%) consideraram que poderia ser difícil essa relação, devido ao comportamento de pessoas com mais dinheiro, que tendem, em sua opinião, a ser exibicionistas e arrogantes.

Percebemos pelo discurso dos sujeitos entrevistados que o estatuto sócio-económico não funcionava como determinante na escolha dos amigos. Contudo, os estudos sobre a diferenciação interétnica revelaram como as crianças são, desde muito cedo, sensíveis às diferenças de estatutos sociais e como percebem quem é mais ou menos privilegiado (Monteiro, 2002; Nesdale et al., 2003) e tal como Weinger (2000) refere, interiorizam rapidamente as regras sociais do poder, sendo que em sociedades nas quais as desigualdades se acentuam, torna-se importante reflectir sobre o seu posicionamento.

### **O que influenciou o modo de pensar e sentir?**

De um modo geral, as crianças e jovens deste estudo, perspectivaram as atitudes dos pais, professores e pares como concordantes com a sua própria postura. Quando há discordância, ela dá-se, fundamentalmente, com os pares e as poucas divergências com os adultos acontecem com os pais (em particular, a figura paterna), no que diz respeito a atitudes racistas face a negros.

Os indivíduos entrevistados consideraram a sua própria experiência como fulcral para moldar a forma como pensam e, curiosamente, foram os mais novos (10 e 13 anos) os que lhe atribuíram um maior significado, enquanto para os mais velhos e grupo masculino, a educação veiculada pelos seus pais assumiu-se como tão importante quanto a experiência pessoal. Por seu lado, as raparigas evidenciaram o papel da sua própria experiência e um pouco de todos os aspectos (experiência, pais, professores, amigos). A idade confirmou-se como um factor diferenciador na opinião dos sujeitos, mas o género e habilitações académicas dos pais não.

No seu conjunto, os dados obtidos parecem indiciadores de que estas crianças e jovens se sentem bem integrados e em sintonia com o seu meio envolvente, desenvolvendo relações com os outros aparentemente pouco conflituosas e mostrando ter interiorizado as normas sociais vigentes no(s) seu(s) grupo(s).

### **CONCLUSÕES**

A(s) diferença(s), tal como ela(s) se apresentam aos olhos dos sujeitos inquiridos, assume(m) uma natureza diversificada. Aquilo que se torna saliente não é igual para os indivíduos com idades

diferentes, nem entre rapazes e raparigas e também não é absolutamente sobreponível para os que têm pais com níveis escolares distintos.

Os resultados gerais evidenciaram que a diferença no Outro se destaca pelo Comportamento, os Atributos Físicos e as Competências (em particular, as Sociais). Para estas crianças e jovens o que parece importar é a possibilidade da partilha e do encontro com o outro, a constatação de que o que é diferente tem, afinal, muito de semelhante. Ao valorizarem os aspectos comportamentais e as competências sociais indicam como são estes os factores relevantes para se ser aceite ou rejeitado entre os seus pares. Demonstram ter a noção dos custos que a rejeição implica, uma vez que no que ao plano das relações com o outro diz respeito, a orientação da maioria vai no sentido do estabelecimento de relações positivas e gratificantes.

A análise feita a propósito da relação com o Outro tido como Diferente, confirmou também algumas facetas distintas no tipo de relações privilegiada por grupos de várias idades e de ambos os géneros. Assim, nos mais novos e nos rapazes, a relação surge mediada pela realização de actividades conjuntas enquanto os mais velhos e as raparigas, ao elegerem o conteúdo da própria relação como central, evidenciam maior conflitualidade. No que se refere à resolução das situações de conflito é nos sujeitos mais novos e no grupo masculino que se encontram, com maior frequência, estratégias de confronto físico, tendendo os mais velhos e o grupo feminino a recorrer a soluções com outro nível de sofisticação (e.g., persuasão, desistência).

Porém, o panorama geral indicia poucas relações conflituosas ou, quando existem, são ainda menos os indivíduos que as não conseguem resolver, o que sugere terem estas crianças e jovens os instrumentos de negociação interpessoal adequados ao seu nível e às situações.

A aceitação daqueles cujas características são mais salientes e, normalmente, estereotipados, bem como a relação com eles, é elevada relativamente à maior parte dos grupos indicados (cor da pele, deficiência, nível económico), mas é outra a evidência quando se trata de pessoas de etnia cigana ou pessoas violentas. Em nenhuma das situações analisadas foram encontradas diferenças significativas quando se relacionam as respostas dos sujeitos com a idade, género e nível académico dos pais.

Com as pessoas violentas é claramente impossível ou difícil a relação, e esta é uma reacção compreensível, pois não se antevê que a mesma possa trazer algum tipo de prazer ao interlocutor, que pode ser vítima ou testemunha dessa violência.

Já com as pessoas de etnia cigana, se se verifica maior preconceito comparativamente com os outros grupos, também não nos podemos esquecer que cerca de um terço dos entrevistados considerou que tinha ou teria uma relação boa/normal e outro terço uma relação de tipo condicional. Mas este dado não nos deve deixar completamente descansados e antes nos indica que há algo para ser feito.

A instituição escolar é um lugar privilegiado para o contacto com os outros dada a diversidade da sua população, e, por isso, possui, como talvez mais nenhuma outra organização, instrumentos para a criação de ambientes acolhedores da(s) diferença(s), necessitando para tal de desenvolver práticas inclusivas que se centrem na eliminação dos obstáculos que acentuam as desigualdades.

A maioria destas crianças e jovens tem a percepção de que a sua opinião está em sintonia com a daqueles que lhes são próximos, como pais, professores, colegas, ainda que em muitas situações discordem dos seus colegas, especialmente quando exibem comportamentos socialmente condenáveis (e.g., racismo).

Claro que não se pode afirmar que eles próprios não manifestariam o mesmo tipo de comportamentos nessas situações de grupo, mas o facto de apresentarem um mecanismo cognitivo e social de controlo afigura-se como positivo.

O valor que os sujeitos atribuem à sua própria experiência (em particular os grupos mais jovens) e à experiência e educação dos pais (no caso dos mais velhos) é também, para nós, um dado interessante, porque nos indica que estas crianças e jovens, agindo de acordo com os recursos próprios do seu desenvolvimento, estão atentos ao que os rodeia e parecem conscientes do papel activo que desempenham neste percurso evolutivo.

Ao falarem dos outros, estas crianças e jovens também desvendaram muito sobre o modo como se vêem a si próprias e de como é fundamental que cada um seja reconhecido na sua diferença e individualidade.

Muito haverá a fazer para que nos contextos educativos, a pessoa que há no aluno seja central em todas as propostas programáticas e organizacionais e que a escola seja entendida, sobretudo, como espaço de relação e comunicação com os outros e com o mundo, recuperando assim algumas das ideias-chave de pedagogos precursores do movimento da escola nova, do início do século XX, e adaptando-as a este novo tempo.

## REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (1997). 'Educação para todos: Torná-la uma realidade', In M. Ainscow, G. Porter & M.Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.11-31.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnett, M.A., Burns, S.R., Sanborn, F.W., Bartel, J.S., & Wilds, S.J. (2004). 'Antisocial and prosocial teasing among children: perceptions and individual differences'. *Social Development*, 13, 2, 292-310.

Barroso, J. (2003). 'Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva', In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp.25-36.

Bee, H. (1998). *Lifespan development*. USA: Addison-Wesley Educational Pub. Inc., 2<sup>nd</sup> ed.

Berndt, T.J. (1999). 'Friendships in adolescence', In M. Woodhead, D. Faulkner, D., & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development*. London: Routledge, pp.51-71.

Bigler, R. S. (1999). 'The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children'. *Journal of Social Issues*, Vol. 55, 4, 687-705.

Canário, R. (2006). 'A escola: Da igualdade à hospitalidade', In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, pp. 31-45.

Carvalhosa, S.F., Lima, L., & Matos, M.G. (2002). 'Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português'. *Análise Psicológica*, 4 (XX): 571-585.

Coimbra, J.L. (1990). 'Desenvolvimento interpessoal e moral', In B.P. Campos (Org.), *do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, Vol.II, pp.9-49.

- Cortesão, L. (2001). 'Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã', In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp. 49-65.
- Costa, A.M.B. (2006). 'A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido', In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, pp.13-29.
- Costa, M. E. (1990). 'Desenvolvimento da Identidade', In B.P. Campos (Org.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, Vol.II, pp.251-286.
- Chulvi, B., & Pérez, J. A. (2003). 'Preconceitos e representação social dos ciganos', In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e Debates em Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 149-175.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford: Blackwell Pub. Inc.
- Fonseca, E.P., Marques, J.M., Quintas, J., & Poeschl, G. (2005). *Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana: Implicações para a integração social*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- França, D.X., & Monteiro, M.B. (2004). 'A expressão das formas indirectas de racismo na infância'. *Análise Psicológica*, 4 (XXII), 705-720.
- Gumpel, T. P., & Meadan, H. (2000). 'Children's perceptions of school-based violence'. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 391-404.
- Haste, H. (1999). 'Moral understanding in socio-cultural context: Lay social theory and a Vygotskian synthesis', In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making Sense of Social Development*. London: Routledge, pp.181-195.
- Houlette, M.A., Gaertner, S.L., Johnson, K.M., Banker, B.S., Riek, B.M., & Dovidio, J.F. (2004). 'Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention'. *Journal of Social Issues*, Vol. 60, 1, 35-55.
- Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, P. D. (Eds.). (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). 'The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities'. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 52, 2, 79-99.
- Lease, A.M., Musgrove, K.T., & Axelrod, J.L. (2002). 'Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance'. *Social Development*, 11, 4, 508-533.
- Leite, C. (1996). 'O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular?'. *Inovação*, Vol. 9, 1/2, 63-81.
- Levy, S.R. (1999). 'Reducing prejudice: Lessons from social-cognitive factors underlying perceiver differences in prejudice'. *Journal of Social Issues*, Vol. 55, 4, 745-765.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Lewis, A. (2002). 'The development of children's ideas about others' difficulties in learning'. *British Journal of Special Education*, Vol. 29, 2, 59-65.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Liégeois, J. P. (2001). *Minoria e escolarização: O rumo cigano*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.

Livesley, W.J., & Bromley, D.B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: John Wiley & Sons Ltd.

Madge, N. (2001). *Understanding Difference: The meaning of ethnicity for young lives*. London: National Children's Bureau.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Mendes, M.M.F. (2005). *Nós, os ciganos e os outros: Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Monteiro, M.B. (2002). 'A construção da exclusão social nas relações interétnicas: Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento'. *Psicologia*, Vol.XVI, 2, 271-292.

Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Morgado, J. (2003b). 'Os Desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas', In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora, pp.73-88.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). 'Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of in-group and out-group'. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 177-192.

Niza, S. (1996). 'Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum'. *Inovação*, Vol.9, 1/2, 139-149.

Porter, G. (1997). 'Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão', In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.33-48.

Phtiaka, H. (2005). Children with special needs in the ordinary classroom: teachers' and peers' views. [CD-ROM]. *ISEC 2005, Inclusive and Supportive Education Congress*, file:///D:/isec/abstracts/papers\_p/phtiaka\_h.html.

Rodrigues, D. (2001). 'A Educação e a diferença', In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.13-34.

Rodrigues, D. (2006). 'Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva'. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, pp.75-88.

Rogers, C. (1978). 'The child's perception of other people', In H. McGurk (Ed.) *Issues in Childhood Social Development*. London: Methuen, pp.107-129.

Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Stöer, S.R., & Magalhães, A. M. (2001). 'A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo', In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, pp.35-48.

Vala, J., & Lima, M. (2003). 'Diferenciação social, racialização e etnicização de minorias: Ambivalências e contradições', In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e debates em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.177-206.

Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.

Wang, M.C. (1997). 'Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso', In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 49-67.

Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). 'Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour'. *Educational Psychology*, Vol. 23, 5, 547-567.

Weinger, S. (2000). 'Economic status: Middle class and poor children's views'. *Children & Society*, Vol. 14, 135-146.

Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

Yoon, J.S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). 'Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research'. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 24, 3, 303-318.

Youniss, J. (1999). 'Children's friendships and peer culture', In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development*. London: Routledge, pp. 13-26.